DOCUMENT RESUME

ED 146 813 FL 009 055

AUTHOR Holec, H.
TITLE Cours Initial d'Anglais Oral: Une Approche Fonctionnelle (A Beginning Course in Oral English: A Functional Approach). Melanges Pedagogiques, 1974.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 74
NOTE 18p.; In French; Contains some small type

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS Adult Education; Adult Students; Audiovisual Aids; *College Language Programs; Communicative Competence (Languages); Course Content; *Course Descriptions; Course Objectives; Course Organization; *English (Second Language); *Language Instruction; *Teaching Methods; Verbal Communication

ABSTRACT

This article presents an analysis of a course in oral English created at the University of Nancy in 1974 for adult beginning students of English as a second language. The linguistic foundations of the course are discussed (verbal communication and communicative competence), as well as its psychopedagogic and pedagogic bases (cognitive approach, use of authentic materials, and use of audiovisual aids). The course's objectives are defined in terms of communicative competence. Finally, a syllabus is provided as well as a discussion of morphosyntactical progression in the course. (Author/AM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED146813

MELANGES PEDAGOGIQUES 1974

H. HOLEC

COURS INITIAL D'ANGLAIS ORAL : UNE APPROCHE FONCTIONNELLE

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

FL009055

C.R.A.P.E.L.

Le cours dont il est question dans cet article a été conçu et élaboré conjointement par MM. P. Riley, M. Cembalo et l'auteur, qui a été chargé d'en rédiger une analyse.

INTRODUCTION

Le cours initial d'anglais oral que cet article a pour objectif de présenter a été élaboré au C.R.A.P.E.L. durant le premier semestre 1974 et entrera dans sa première phase expérimentale en 1974-1975.

Il s'adresse à des *adultes débutants* et s'insère, par conséquent, dans la stratégie pédagogique définie pour ce type d'auditoire [1] :

— il se situe dans la phase d'*apprentissage systématique* (groupe dirigé par un animateur avec programme unique) ;

— il constitue, dans cette phase, l'*option « anglais oral »* que choisissent tous ceux dont l'objectif d'apprentissage prioritaire est la communication orale ;

— il a pour objectif global l'acquisition d'une *compétence minimale* en compréhension et en expression orales.

Son originalité par rapport aux nombreux cours existants réside essentiellement :

— dans la *nouvelle analyse* du fonctionnement des langues naturelles et la *nouvelle définition* du contenu d'un apprentissage de langue qui en découle sur lesquelles il repose ;

— dans l'*analyse psychopédagogique* de l'auditoire visé qui en définit la méthodologie ;

— dans les *choix pédagogiques* qui justifient les techniques mises en œuvre.

C'est la présentation explicite de ces principaux « présupposés » théoriques qui précédera, dans notre exposé, la description des objectifs, des progressions et du plan général du cours.

[1] Voir Cembalo, M. et Holec, H. — « Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie », in *Mélanges pédagogiques 1973*.

I. FONDEMENTS LINGUISTIQUES

1. Analyse micro-linguistique et analyse macro-linguistique

Depuis plusieurs années, les recherches sur les contenus de l'apprentissage des langues, menées tant au C.R.A.P.E.L. que dans d'autres centres de linguistique appliquée, ont révélé l'insuffisance des analyses proposées par les linguistes dont le domaine d'investigation est strictement limité au code verbal et à son fonctionnement interne, indépendamment de toutes les circonstances (interlocuteurs, situation, etc.) dans lesquelles ce code est utilisé. Méthodologiquement justifiée, cette approche micro-linguistique ne peut permettre de résoudre de manière satisfaisante les problèmes d'un apprentissage de langue dont l'objectif n'est pas de former des linguistes mais des individus capables de communiquer en langue étrangère.

La nouvelle orientation prise alors, qui s'appuie en particulier sur un certain nombre d'études sociolinguistiques et ethnolinguistiques [2], élargit le champ des recherches au domaine plus large de la communication verbale et débouche sur des analyses macro-linguistiques intégrant à la fois le fonctionnement interne du code verbal (morpho-syntaxe, lexique, phonologie) et son fonctionnement externe dans les échanges verbaux (rapports texte/situation, texte/locuteur, etc.)[3].

En d'autres termes, dans cette nouvelle approche du fonctionnement des langues, ce ne sont plus les énoncés seuls mais les échanges verbaux dans leur totalité qui constituent le point de départ de la description ; et ce que l'analyse se propose de déceler, ce sont à la fois les règles de construction et les règles d'utilisation des énoncés produits au cours de ces échanges verbaux [4]. Il ne s'agit plus, par exemple, de se contenter de décrire un énoncé tel que *Jean est parti* en l'analysant comme une phrase déclarative positive composée

[2] Pour plus de détails sur cette nouvelle manière d'envisager les problèmes du langage, pour des bibliographies et pour des exemples d'analyse, voir « L'illocution : problématique et méthodologie » et « Vers un enseignement de l'expression orale », in *Mélanges pédagogiques* 1973, et, dans le présent volume, Heddesheimer, C. « Notes sur l'expression verbale de l'assentiment et de la confirmation en anglais ».

[3] Les termes « échanges verbaux » sont utilisés ici pour désigner *une* communication par opposition à *la* communication en général.

[4] Ceci montre bien que cette nouvelle approche ne rejette pas en bloc toutes les analyses linguistiques strictes faites jusqu'alors, mais intègre, au contraire, tout l'apport positif de la recherche linguistique concernant la construction des énoncés. Pour d'autres indications sur la pertinence des analyses linguistiques strictes, voir « L'illocution : problématique et méthodologie », in *Mélanges pédagogiques 1973*.

d'un sujet et d'un prédicat (ou d'un prime actant et d'un nœud verbal, ou d'un syntagme nominal et d'un syntagme verbal, etc., selon le type de description choisi), d'en déterminer l'intonation, la voix, etc., mais il faut en préciser également la fonction dans l'échange verbal où il a été produit en le rapportant aux autres composantes pertinentes de cet échange verbal (contexte, situation, interlocuteurs, messages non-verbaux, etc.) pour déterminer s'il s'agit, par exemple, d'une réponse à une demande d'information, ou d'une excuse, ou d'un reproche, etc.

Cette analyse a des conséquences très importantes sur le plan pédagogique dans la mesure où, dépassant la conception dans laquelle la langue est envisagée comme un simple code verbal pour aboutir à la notion de langue « outil de communication », elle conduit à envisager l'apprentissage de langue non plus comme la simple acquisition d'un code (décrit en termes de phonologie, de morpho-syntaxe et de lexique) qui permet de construire des énoncés, mais comme l'acquisition d'une compétence de communication qui permet de construire des énoncés *et* de les utiliser pour accomplir les actes de communication qui constituent nos échanges verbaux :

« ... on parle moins de « grammaire » et de « structure », et les mots-clés deviennent *communication* et *fonction de discours*... Il ne s'agit plus seulement de savoir construire des *formes* appelées « phrases », mais de savoir les utiliser à bon escient pour exprimer certaines *fonctions* »[5].

C'est sur ce type d'analyse que nous nous sommes fondés lors de la détermination du contenu du cours initial[6].

2. Discours écrit et discours oral

La distinction « écrit-oral » garde toute son importance au plan macro-linguistique de la communication verbale et, par voie de conséquence, au plan pédagogique de la compétence de communication : les échanges verbaux écrits doivent être distingués des échanges verbaux oraux dont ils diffèrent par de

[5] Cf. « Vers un enseignement de l'expression orale en anglais », in *Mélanges pédagogiques 1973*, pp. 3-4.

[6] Le lecteur trouvera au chapitre consacré à la description du cours le détail du choix et de la progression de ce contenu linguistique.

nombreux aspects (fréquence des différentes fonctions de communication, spécificité des types de réalisation des fonctions, caractéristiques des interactions messages verbaux/messages non-verbaux, etc.), de même que la compétence de communication écrite diffère, et s'acquiert différemment, de la compétence de communication orale [7].

Il faut cependant se garder d'établir les équivalences « communication orale = discours oral » et « communication écrite = discours écrit » : un échange verbal oral peut être constitué de textes écrits oralisés, un échange verbal écrit peut être constitué de transcriptions de textes oraux [8]. C'est ainsi que, dans ce type de communication particulier (quoique très fréquent) que représente l'audition d'une émission radiophonique, un grand nombre des textes produits et écoutés sont des textes écrits [9].

Dans la mesure où le cours initial d'anglais oral a pour objectif l'acquisition de la compétence de communication orale, les textes qu'il comporte sont donc aussi bien des textes de discours oral que de discours écrit oralisé. La répartition des textes de discours écrit et des textes de discours oral n'est pas faite au hasard pour autant (voir le chapitre consacré à la description du cours).

3. Dialectes, niveaux, registres, styles

Ces distinctions restent pertinentes dans l'approche macro-linguistique mais se trouvent élargies dans la mesure où elles s'appliquent également aux fonctions de communication : l'analyse doit, par exemple, préciser quelles sont les réalisations des différentes fonctions dans les différents dialectes, niveaux, registres, styles que l'on a été amené à distinguer dans la description des énoncés. Ainsi, les énoncés « tu m'exaspères » et « tu me casses les pieds » (complétés de toutes leurs caractéristiques prosodiques et paraprosodiques) peuvent être les réalisations d'une même fonction à des niveaux et registres différents [10].

[7] Pour une définition des termes « discours écrit » et « discours oral », voir « Le discours oral », in *Mélanges pédagogiques 1972*.

[8] Nous utilisons volontairement ce raccourci verbal, au risque de déformer la vérité, pour clarifier l'exposition.

[9] Ce type de communication, dans lequel l'auditeur ne peut, en général, jouer à son tour le rôle de locuteur, est un échange verbal (tel que nous l'avons défini) à part entière.

[10] *Dialecte* : distinction fondée sur l'extension géographique d'utilisation de la langue. Exemples : français du Midi, de la région parisienne, etc.

Niveau : distinction fondée sur l'extension socio-culturelle d'utilisation de la langue. Exemples : français cultivé, français populaire, etc.

Registre : distinction fondée sur le degré de formalité de la communication. Exemples : registre formel, registre familier, etc.

Style : distinction fondée sur le type de discours. Exemples : style de l'article scientifique, style du reportage, etc.

Les choix pédagogiques que nous avons été conduits à faire concernant ces distinctions sont explicités au chapitre de la description du cours.

II. FONDEMENTS PSYCHOPEDAGOGIQUES

Les auditoires auxquels s'adresse le cours initial d'anglais oral sont essentiellement constitués par des adultes ayant une activité professionnelle (âge compris entre 20 et 60 ans), de formation secondaire ou universitaire, auxquels viennent s'ajouter des étudiants non-spécialistes de deuxième et troisième cycles. Ce sont des types d'auditoires que les actions-recherches conduites au C.R.A.P.E.L. nous ont permis d'observer depuis une douzaine d'années ; et c'est à partir de certaines de leurs caractéristiques, telles qu'elles nous sont apparues au travers des nombreuses enquêtes, expérimentations et observations que nous avons pu mener, que nous avons essayé de définir une méthodologie spécifique appropriée.

1. Approche cognitive

En règle générale, les adultes de formation secondaire ou universitaire ont ceci de particulier qu'ils ne veulent, et ne peuvent bien souvent, apprendre un comportement nouveau qu'après en avoir clairement élucidé les composantes et les mécanismes de mise en œuvre. Même s'ils consentent, et peuvent, par la suite, adopter des techniques d'apprentissage non cognitives (telles que l'imitation, par exemple), ils ont besoin, dans un premier temps, d'une représentation intellectuelle de la tâche à accomplir : que ce soit pour apprendre à danser le rock 'n roll ou pour apprendre une langue étrangère, ces adultes ressentent la nécessité de disposer d'une description « théorique » du comportement à maîtriser avant même de s'atteler à l'acquisition de ce comportement, de manière à pouvoir garder, à tout instant, le contrôle de leur apprentissage. Ce cadre théorique (la connaissance descriptive, donc intellectuelle, du tableau général du système modo-temporel de la langue à apprendre, par exemple) leur sert à la fois à replacer chacune des étapes de l'apprentissage dans le schéma général poursuivi et à guider leur action en cas de difficulté d'apprentissage.

Loin de chercher à modifier cette approche chez les adultes qui composent notre auditoire, pour tenter de rapprocher leur type d'apprentissage de celui de l'enfant qui apprend sa langue maternelle, par exemple, comme essayent de le faire de nombreux enseignants de langue, nous avons au contraire choisi de la renforcer pour deux raisons majeures :

— La première raison en est la constatation empirique que la représentation de l'apprentissage chez celui qui apprend joue un rôle très important au niveau de l'efficacité de l'acquisition (vitesse et « durabilité »), dans la mesure où le passage à un type d'apprentissage non « attendu » entraîne des difficultés (liées à ce qu'on pourrait appeler « l'inertie psychologique » des représenta-

tions acquises) qui viennent s'ajouter aux difficultés de la tâche d'apprentissage proprement dite, aussi bien qu'au niveau de la motivation pour l'apprentissage.

— La seconde raison en est que, dans la pédagogie de l'autonomie que nous essayons de développer pour les adultes en formation, le rôle de l'enseigné exige qu'il prenne en charge son propre apprentissage, et qu'une telle prise en charge repose nécessairement sur une prise de conscience aussi complète que possible de la nature et du déroulement de l'apprentissage envisagé. Ainsi, pour être capable de faire le diagnostic de ses erreurs, l'enseigné doit disposer d'une compétence descriptive de la langue qu'il est en train d'apprendre supérieure à sa compétence de communication dans cette langue : il doit savoir faire « théoriquement » les distinctions de registre, par exemple, pour déterminer que tel énoncé qu'il a produit péchait en ce domaine.

Au plan de la méthodologie de l'apprentissage, nous avons, par conséquent, dans le cours initial, choisi d'adopter une approche cognitive dans laquelle les procédures déductives trouvent leur place à côté des procédures inductives [11]. Comme nous l'indiquons dans la description du plan général du cour (voir ci-dessous), nous commençons l'apprentissage par une présentation théorique de la morpho-syntaxe à acquérir, ainsi que par une prise de conscience du fonctionnement d'une langue à partir de l'observation de la langue maternelle ; et chaque unité comporte, d'autre part, des descriptions tant grammaticales que lexicales ou phonologiques présentées soit avant soit après l'acquisition d'une « fraction » de compétence de communication.

2. Utilisation de l'écrit

L'une des caractéristiques les plus immédiatement décelables des adultes de formation secondaire ou universitaire est leur asservissement au support écrit : que ce soit la conséquence directe des apprentissages antérieurs par lesquels ils sont passés et par lesquels ils auraient en quelque sorte été « façonnés », ou que ce soit le besoin qu'ils éprouvent de dominer les connaissances à acquérir en leur donnant un contour et des limites aussi précises que possible (cf. ce que nous disions au paragraphe précédent), les adultes augmentent considérablement la vitesse et la solidité de leurs acquisitions linguistiques lorsqu'ils peuvent disposer de la transcription graphique. L'unité lexicale nouvelle qui leur est présentée, par exemple, ne se distingue parfaitement des

[11] Le choix d'aucun de ces deux types de procédure n'est lié à la nature de l'approche que nous venons de décrire. Que l'adulte soit éclairé sur ce qu'il fait au moment où il le fait n'entraîne pas qu'il faille lui faire apprendre et appliquer des « règles » : une présentation explicite de la grammaire peut faire partie (à des moments différents peut-être) de l'une ou l'autre des procédures. De même, ce choix n'est pas directement lié aux deux types d'approche décrits dans le paragraphe 2, même si l'approche behaviouriste semble mieux s'accomoder de procédures inductives.

unités déjà apprises et ne prend forme vraiment dans leur esprit que lorsqu'ils la transcrivent et lui confèrent ainsi une existence visuelle.

Placés devant cette constatation, nous avons, comme dans le cas de l'approche cognitive, essayé d'en tirer le maximum de profit pour nos auditoires en introduisant, dès le départ du cours, des supports écrits pour les connaissances orales que nous voulions faire acquérir, non pas sous forme de textes de discours écrit (ce qui serait possible dans un cours ayant pour objectif à la fois la compétence de communication orale et la compétence de communication écrite) ou de transcriptions orthographiques des éléments oraux présentés, mais sous forme de transcriptions *i.t.a. (initial teaching alphabet)* de ces éléments oraux [12]. L'avantage de ce type de support écrit est double :

— il permet de fournir des transcriptions écrites dont les effets « déformants » sur la production orale sont moindres, dans la mesure où un même caractère ne représente jamais plusieurs sons différents comme dans l'alphabet traditionnel. Comparer :

to	tω
one	wun
gone	gon
go	gœ
women	wimen

— au contraire de la transcription phonétique, il ne risque pas de rendre plus difficile le passage à l'apprentissage de l'écrit que l'adulte ayant opté pour l'oral est toujours susceptible de choisir par la suite [13].

3. Approche behaviouriste et approche mentaliste

Pour résumer très brièvement les caractéristiques principales de ces deux conceptions de l'apprentissage des langues, rappelons que :

— dans l'approche behaviouriste, l'acquisition d'une langue est assimilée à l'acquisition d'un certain nombre de mécanismes et d'habitudes, selon le processus bien connu de la séquence stimulus — réponse — renforcement réitérée

[12] L'*initial teaching alphabet* est une version élargie de l'alphabet romain, comportant 44 caractères (dont 14 caractères composés et 6 caractères nouveaux) utilisé pour la première fois en 1961 dans un certain nombre de classes préparatoires expérimentales de Grande-Bretagne pour l'enseignement de la lecture. Son utilisation, pour l'écriture de l'anglais, représente un compromis entre une transcription orthographique conventionnelle et une transcription phonologique.

[13] Il est certain, par ailleurs, que le support écrit favorise le renforcement des connaissances acquises (addition de la mémoire visuelle) et leur révision (facilité de manipulation supérieure).

autant de fois que possible (plus une réponse est répétée et renforcée, mieux elle est apprise) ; c'est typiquement la conception sous-jacente aux « méthodes » fondées sur les exercices structuraux dans lesquelles l'acquisition se fait par la production répétée de réponses correctes ;

— dans l'approche mentaliste, l'acquisition d'une langue est considérée comme un processus d'élaboration individuelle de la grammaire de la langue à laquelle on se trouve exposé, à partir d'hypothèses sur le fonctionnement de cette langue établies inconsciemment grâce au mécanisme inné que possède tout être humain *(L.A.D. = language acquisition device)* ; il n'existe pas (encore) de méthode fondée exclusivement sur cette conception, mais c'est la manière dont l'individu transplanté dans un pays étranger semble en apprendre la langue [14].

Aucune des deux approches n'est pleinement satisfaisante, pour un certain nombre de raisons parmi lesquelles nous retiendrons les suivantes :

— l'approche behaviouriste ne rend pas compte du fait, révélé par des études psycholinguistiques récentes, que seule une partie du comportement verbal d'un individu est assimilable à un comportement réflexe automatique dont toute créativité est exclue, le reste étant plutôt de l'ordre de la résolution de problèmes et de la manipulation créatrice de connaissances acquises (Goldman-Eisler, 1968) ;

— l'approche mentaliste, quant à elle, ne rend pas compte du fait qu'une partie du comportement verbal d'un individu est un comportement réflexe, ni du fait que les individus élaborent différemment leur propre grammaire d'une langue selon les conditions dans lesquelles se passe l'exposition à cette langue, certaines conditions (programmation de l'exposition, par exemple), pouvant avoir comme effet d'accélérer cette élaboration.

La position que nous avons adoptée dans le cours initial, dictée plus par des considérations pratiques, telles que le manque d'information sur la nature réelle du processus d'apprentissage d'une langue, que par des certitudes scientifiques, est celle d'un compromis empirique entre les deux approches qui rejette toute orientation exclusive vers l'une ou l'autre d'entre elles et retient de chacune les éléments qui semblent le mieux correspondre au problème d'apprentissage rencontré. Ainsi, pour l'acquisition de la compréhension, c'est le modèle mentaliste qui est dominant, alors que pour l'acquisition de l'expression les deux modèles sont représentés à part égale : la répétition est considérée comme nécessaire dans un premier stade d'acquisition des règles de construc-

[14] Pour compléter les quelques indications fournies dans ce paragraphe, voir le chapitre intitulé « The psychology of language » dans Wilkins (1972), pp. 160-189, où le lecteur trouvera une description et une discussion des deux types d'approche en question.

tion des énoncés (approche behaviouriste) mais la production d'énoncés comportant des erreurs est considérée comme utile et nécessaire dans le processus d'acquisition de la grammaire (approche mentaliste).

III. CHOIX PEDAGOGIQUES

Le choix des techniques d'enseignement/apprentissage utilisées dans le cours initial a, pour une grande part, été déterminé par les données linguistiques et psychopédagogiques que nous venons de décrire. Cependant, le contenu et la méthodologie générale du cours, s'ils imposent un certain nombre de contraintes auxquelles le choix des techniques doit se conformer, ne sont pas les seuls paramètres à prendre en considération au moment où s'effectue ce choix : un certain nombre de décisions pédagogiques restent à prendre concernant, en particulier, les types de textes autour desquels s'organisera l'apprentissage, les types de supports qui seront utilisés, le moment et le type d'insertion du cours dans un ensemble plus vaste, etc.

Ce sont les décisions concernant les deux premiers aspects cités que nous voudrions expliciter dans les paragraphes qui suivent.

1. Documents authentiques

Comme dans la plupart des cours élaborés au C.R.A.P.E.L. [15], les textes que contient le cours initial ont pour caractéristique essentielle d'être authentiques, c'est-à-dire d'une part que ce sont des textes produits à des fins autres que l'apprentissage de la langue (non didactiques) et, d'autre part, qu'ils sont utilisés tels qu'ils ont été produits dans la situation réelle de communication [16]. Les textes d'une conversation entre amis, d'une émission radiophonique ou de télévision, d'une conférence, d'une annonce publicitaire, sont tous des textes authentiques s'ils sont utilisés tels qu'ils ont été émis par leurs locuteurs sans que les phrases qui les composent aient subi de transformation d'ordre syntaxique, lexical ou phonologique [17].

[15] Voir « Vers un enseignement de l'expression orale en anglais » et « L'exploitation didactique de documents authentiques », in *Mélanges pédagogiques 1973*.

[16] Il faut se garder de confondre « texte authentique » et « texte spontané » ou « texte de discours oral ». Un texte authentique peut être aussi bien un texte de discours oral qu'un texte de discours écrit et avoir été par conséquent encodé de manière spontanée ou non spontanée.

[17] Les utilisations par extraits restent donc licites, ce qui s'admet d'autant plus volontiers que ces extraits sont éventuellement choisis non pas tant pour leur contenu informationnel que pour leur forme linguistique.

La raison fondamentale de notre rejet quasi total (voir restriction signalée plus loin) des textes construits pour l'apprentissage est notre souci d'éviter l'écart considérable, couramment constaté, entre la langue à laquelle l'enseigné est exposé en situation d'apprentissage et la langue rencontrée dans les situations de communication réelles. D'autre part, et c'est là une considération pratique qui a son importance, l'enseigné *doit* être confronté à des textes qui conservent toute leur richesse et leur complexité d'origine dans la mesure où cette confrontation représente le seul moyen dont il dispose pour apprendre tout ce que nous ne savons pas encore décrire du fonctionnement des langues. Un texte élaboré dans un but d'enseignement, donc construit pour illustrer ou donner corps à des éléments de langue analysés et décrits au préalable, ne peut contenir d'éléments non encore décrits ou analysés : c'est là une évidence que bien peu d'auteurs de cours respectent [18].

Dans un cours qui s'adresse à des débutants, cette volonté de n'utiliser si possible que des textes authentiques ne va pas sans poser quelques problèmes (en particulier au niveau de l'apprentissage de l'expression orale). La solution que nous avons adoptée est la suivante :

— dans la partie qui concerne l'apprentissage de la compréhension orale, tous les textes sont authentiques sans exception (enregistrements spontanés, extraits d'émissions de radio ou de télévision, extraits de films, etc.) ;

— dans la partie qui concerne l'apprentissage de l'expression orale, une grande proportion des textes fournis (il s'agit en général de phrases assez courtes) sont soit des textes tirés de notre corpus mais ré-enregistrés, soit des textes construits (pour pallier les insuffisances du corpus). Les textes ré-enregistrés le sont soit pour obtenir une qualité acoustique supérieure à celle de l'enregistrement original, soit pour éviter de proposer comme modèle, pour la répétition par exemple, des énoncés comportant des « bavures » idiolectales (il serait sans intérêt, et probablement dangereux, de faire produire à tous ceux qui utiliseront ce cours, les hésitations, les répétitions, les erreurs d'encodage des locuteurs qui ont émis les énoncés à l'origine).

Le danger que représente cette entorse à notre règle fondamentale est beaucoup moins grave qu'il n'y paraît : la partie « expression » ne s'étudie jamais indépendamment de la partie « compréhension », et l'ensemble de ces deux parties comporte infiniment plus de textes authentiques que de textes construits (si ce n'est qu'en raison de la longueur des textes de compréhension qui dépassent toujours largement le cadre de la phrase).

[18] Même les auteurs du *Guide pour l'utilisation et l'exploitation de textes authentiques dans la classe, niveau 2*, ne semblent pas s'être posé ce problème. Voir Callamand, Firmin et Lieutaud (1974).

2. Utilisation du visuel

L'utilisation du visuel dans le cours initial ne correspond en rien à celle qui est faite dans les cours audio-visuels classiques [19]. En relation directe avec l'approche macro-linguistique (dans laquelle, rappelons-le, c'est l'échange verbal dans sa totalité qui est l'objet d'étude et où les rapports texte — locuteurs — situation constituent les éléments premiers du fonctionnement de la langue), les éléments visuels que nous introduisons dans le cours ont pour objectif, non pas d'élucider la signification littérale des énoncés étudiés, mais de restituer l'échange verbal global, de présenter une communication non tronquée Grâce à l'image, le texte auquel se trouvent confrontés les enseignés — et ceci vaut essentiellement pour la compréhension — est ainsi replacé dans le cadre de l'échange verbal où il a été produit et n'est pas analysé indépendamment d'une situation et d'interlocuteurs véritables, condition nécessaire sinon suffisante de l'apprentissage des fonctions de communication [20].

IV. DESCRIPTION DU COURS

1. Objectifs

L'objectif global du cours initial d'anglais oral est l'acquisition d'une compétence de communication orale minimale suffisante pour aborder les apprentissages de type « non systématique » définis dans notre stratégie d'ensemble [21].

Il se subdivise en deux objectifs spécifiques :

a) acquisition d'une compétence minimale en compréhension orale,

b) acquisition d'une compétence minimale en expression orale.

D'une manière plus précise :

— *l'objectif a)* vise à rendre l'étudiant *(learner)* capable de comprendre les fonctions de communication, et leur signification (comprendre qu'il s'agit

[19] Nous faisons référence ici aux séquences visuelles qui accompagnent le texte de départ dans ces cours et à leur justification théorique. L'utilisation d'images, de schémas, de dessins, pour la représentation de certaines unités lexicales ou de certains fonctionnements grammaticaux existait bien avant que la notion de « méthode audio-visuelle » voie le jour et se pratique dans tout type de méthode.

[20] Nous utilisons des séquences vidéo, qui restituent plus fidèlement la réalité de la communication que les diapositives, chaque fois que cela est possible.

[21] Voir « Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie », in *Mélanges pédagogiques 1973*.

d'un ordre, par exemple, et que c'est l'ordre d'aller déplacer sa voiture mal garée), rencontrées dans un certain nombre d'échanges verbaux tels que la conversation « banale », l'échange téléphonique, le bulletin d'information radio, le spot publicitaire à la télévision, l'émission policière, etc. La compétence ainsi acquise ne se limite pas à la compréhension du discours oral seul ; quant à l'éventail des dialectes, des niveaux, des registres et des styles, il est aussi large que possible dans les limites imposées par les inéluctables contraintes matérielles : accents britannique et américain, niveaux cultivé, moyen, non cultivé, registres formel, informel, familier, etc.

Le niveau minimal visé dépasse largement le niveau visé en expression, ce qui est conforme au fait que les progrès réalisés en compréhension sont toujours beaucoup plus rapides que les progrès en expression, et conforme à l'importance respective de ces deux aptitudes dans la communication.

— *l'objectif b)* vise à rendre l'étudiant capable de réaliser verbalement le plus grand nombre possible des fonctions de communication rencontrées dans les conversations « banales » et les échanges verbaux « de survie » dans le pays étranger.

La compétence acquise se limite à la production de textes de discours oral en anglais britannique, de niveau cultivé, dans les registres formels et informels, et de style non marqué (ni journalistique, ni littéraire, ni scientifique, etc.).

2. Progressions

Le problème fondamental qui s'est posé à propos de la progression grammaticale du cours a été celui de déterminer la manière dont devait s'articuler la progression de l'acquisition de la morphosyntaxe et celle de l'acquisition des fonctions de communication. Il n'y a pas, en effet, de relation bi-univoque entre les fonctions et la morphosyntaxe : une fonction donnée peut être réalisée par plusieurs énoncés différents, et le même énoncé peut réaliser plusieurs fonctions différentes. Ainsi, la « forme interrogative » peut servir à réaliser une demande d'information, un ordre, une menace, etc. Exemple : *Est-ce que vous aurez bientôt terminé ?* De la même façon, un ordre peut être réalisé par un énoncé impératif, interrogatif, négatif, etc.

Exemples :

— *Donne-moi à boire, vite !*

— *Combien de fois faudra-t-il que je répète que je voudrais à boire ?*

— *Une bonne bière bien fraîche ne me ferait pas de mal.*

— *J'ai soif, s'il te plaît.*

Dans ces conditions, laquelle des quatre possibilités théoriques suivantes choisir :

— centrer la progression sur les fonctions et y rattacher la morphosyntaxe ;

— centrer la progression sur la morphosyntaxe et y rattacher les fonctions ;

— ne pas dissocier fonctions et morphosyntaxe et prévoir une progression commune ;

— dissocier fonctions et morphosyntaxe et prévoir deux progressions différentes.

Les trois premières possibilités sont à exclure pour des raisons pédagogiques et/ou linguistiques : les deux premières auraient pour conséquence de charger démesurément les premières unités du cours, l'introduction d'une seule fonction entraînant l'introduction d'une grande partie de la morphosyntaxe (tous les temps, par exemple, puisque la réalisation de la demande d'information, si c'est cette fonction qui est choisie, n'est pas limitée à un temps donné), et l'introduction d'un seul élément morphosyntaxique pouvant entraîner l'introduction d'un grand nombre de fonctions ; la troisième possibilité est linguistiquement exclue puisqu'il n'y a pas de relation bi-univoque fonctions-morphosyntaxe.

Seule la quatrième voie reste donc ouverte, et c'est celle que nous avons suivie. Dans le cours initial, l'apprentissage de la morphosyntaxe et celui des fonctions se font simultanément mais différemment selon qu'il s'insère dans l'acquisition de la compréhension ou de l'expression orales[22] :

a) compréhension : aucune progression, ni de la morphosyntaxe ni des fonctions, dans les textes authentiques présentés, la systématisation nécessaire se faisant grâce à des exercices de synthèse périodiques ;

b) expression : deux progressions distinctes :

— morphosyntaxe : progression « traditionnelle » ;

— fonctions : progression allant des cas « figés » du type *How are you ? Very well, thank you* (où l'énoncé est à produire en bloc dans les situations appropriées) aux cas figés du type *I'm sorry !..* (où une partie de l'énoncé reste à construire au moment de sa production dans la situation appropriée), pour aboutir aux cas « non-figés ».

[22] Faire les deux apprentissages en succession, en commençant par la morphosyntaxe, présente trop d'inconvénients : caractère artificiel de l'acquisition de la morphosyntaxe au cours du premier stade, délai trop long entre l'acquisition de la compétence linguistique et l'acquisition de la compétence de communication, restructuration trop importante des connaissances au moment de l'apprentissage de l'utilisation des énoncés dans des structures de communication, etc.

3. Plan général du cours

Le cours se subdivise en deux parties de longueur inégale.

a) la première partie (qui se fera en quatre séances de quatre heures) consiste en une introduction générale comportant :

— une présentation de la notion de fonction de communication à partir d'une réflexion sur des échanges verbaux en langue maternelle ;

— une présentation de l'intonation de l'anglais, d'après la description de Halliday (1970), suivie d'exercices de discrimination des tons et des toniques ;

— une présentation du rythme de l'anglais, d'après la description d'Abercrombie (1966) ;

— une présentation de *l'initial teaching alphabet* suivie d'exercices de déchiffrage ;

— une présentation de la morphosyntaxe de base de l'anglais suivie d'exercices de reconnaissance de formes et de constructions.

b) la deuxième partie (qui se fera en vingt-et-une séances de quatre heures) consiste en une série d'unités de compréhension et d'expression, dont les formats sont déterminés par les contenus et non par les durées d'apprentissage, construites selon les progressions décrites avec les objectifs décrits.

En ce qui concerne le déroulement de chacune des unités, mentionnons brièvement que :

— les unités de compréhension orale se font en présence de l'animateur ;

— les unités d'expression orale se font :

pour l'acquisition de la morphosyntaxe, successivement :
avec l'animateur (présentation, première phase d'acquisition)
en semi-autonomie (acquisition)
avec l'animateur (ré-utilisation)
en semi-autonomie (révision)

pour l'acquisition des fonctions, successivement :
avec l'animateur (présentation, acquisition, ré-utilisation)
en semi-autonomie (révision).

Remarque : chaque unité comporte un enregistrement sur cassette, que l'étudiant peut emporter, consistant en une reprise des textes utilisés en cours suivis d'exercices et de textes complémentaires.

CONCLUSION

Le cours initial d'anglais oral dont nous avons brièvement présenté les fondements linguistiques, la méthodologie générale et les techniques, et dont nous avons décrit les objectifs, les progressions et le plan général, a été élaboré à partir d'un certain nombre de recherches et d'expérimentations conduites au C.R.A.P.E.L. ces dernières années. Est-il mieux adapté aux besoins et aux conditions d'apprentissage de nos auditoires d'adultes ? Nous ne pourrons le dire avec certitude qu'au terme des deux années d'expérimentation que nous allons lui faire subir. Au cours de son élaboration, de multiples problèmes se sont posés : certains ont pu être résolus après réflexion, d'autres l'ont été en laissant une large part à l'intuition ; seule son utilisation en situation réelle d'apprentissage nous permettra de vérifier le bien-fondé de nos hypothèses et la justesse de nos intuitions.

BIBLIOGRAPHIE

ABERCROMBIE, D. (1966). — *Elements of general phonetics*. Edinburgh University Press.

CALLAMAND, M., FIRMIN F., LIEUTAUD S. (1974). — *Méthodes actives en langue étrangère et travail sur documents. Guide pour l'utilisation et l'exploitation de textes authentiques dans la classe - Niveau 2*. Paris, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (B.E.L.C.).

CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUES. — *Mélanges pédagogiques* (1972, 1973). Université de Nancy-II.

GOLDMAN-EISLER, F. (1968). — *Psycho-linguistics. Experiments in spontaneous speech*. London, Academic Press.

HALLIDAY, M.A.K. (1970). — *A course in spoken English : intonation*. Oxford University Press.

O'HALLORAN, G. (ed.) (1969). — *I.t.a and the right to read. Proceedings of the 6th international i.t.a. conference*. Vanbrugh College, University of York. London, Unwin Brothers Limited.

WILKINS, D. A. (1972). — *Linguistics in language teaching*. London, Edward Arnold.